

Breyvogel, Wilfried; Tenorth, Heinz-Elmar

Lehrerschaft und Faschismus

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 169-182. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Breyvogel, Wilfried; Tenorth, Heinz-Elmar: Lehrerschaft und Faschismus - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 169-182 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229424 - DOI: 10.25656/01:22942

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229424>

<https://doi.org/10.25656/01:22942>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische

Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ.

Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . -

Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft

für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . .

Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE	
Das politische Interesse an der Erziehung	13
WERNER REMMERS	
Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
HANS THIERSCH	
Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
IVAN ILLICH	
Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
ERNST CLOER	
Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT	
Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion	61
DIETER GEULEN	
Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
BERND DEWE / HANS-UWE OTTO	
Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpolitischen Handlungsfeld	81
VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN	
Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA /
GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Lehrerschaft und Faschismus*

Die sozialgeschichtliche Wendung der pädagogischen Historiographie hat in den letzten Jahren neben Studien zur Konstitutionsphase des neuzeitlichen Bildungssystems besonders intensiv in ihren Arbeiten den Zeitraum von Weimarer Republik und Nationalsozialismus berücksichtigt. Untersuchungen über den Lehrer, seine Berufsgeschichte, die Geschichte seiner Organisationen und deren gesellschaftlich-politische Einstellungen und Verhaltensweisen bilden innerhalb dieser Untersuchungen nur einen vergleichsweise kleinen Teil; für die Konsequenzen professionalen Handelns für Klientel und Gesellschaft, für die Folgeprobleme organisationsspezifischer Formierung der Lehrer und für die berufspraktische und gesellschaftliche Orientierungsfunktion der Erziehungswissenschaft sind aber diese Arbeiten von erheblicher Bedeutung. Welche theoretisch-historiographische und der Aufklärung der Gegenwart dienende Bedeutung diese Studien haben, ist nun angesichts ihrer kontroversen Deutungsmuster nicht eindeutig zu sagen; diese Kontroversen waren Anlaß des konzept- und methodenkritischen Gesprächs der Arbeitsgruppe während des Göttinger Kongresses.

Wir werden im folgenden (1) den Forschungsstand und einige der offenen und kontroversen Fragen resümieren und (2) die Problematik von ‚Lehrerschaft und Faschismus‘ an zwei zentralen Fragen – Faschismusbegriff und Ideologiekritik – intensiver diskutieren, um auch Möglichkeiten weiterer Arbeit anzudeuten.

1. Der Stand der Diskussion – Daten und Erklärungsmuster zur ‚Faschisierung‘ der Lehrer

1.1. Das politische Verhalten der Lehrer und ihrer Organisationen beim Übergang in den Nationalsozialismus

Die historische Forschung über Lehrer, Lehrerberuf und Lehrerorganisation innerhalb der Erziehungswissenschaft für den Zeitraum vom Ausgang der Weimarer Republik bis nach 1933 zeigt zunächst in ihrem Kenntnisstand und in ihren Fragestellungen die Folgen eines gegenüber der Geschichtswissenschaft verspäteten Einsatzes. Das erweist sich in der Konzentration der bisherigen Forschung auf die Phase des Übergangs ebenso wie in der Dominanz der politisch-pädagogischen Frage nach den Gründen der Annäherung von Lehrerschaft und Nationalsozialismus. Während für die allgemeine Geschichte und die

* Wir haben im folgenden – in der Absicht, eine Orientierung über das Thema zu geben – die Thesen und Diskussionen der Arbeitsgruppe ‚Lehrerschaft und Faschismus‘ mit einem Bericht über die Forschungslage und die Forschungsdesiderata verbunden. Den Teilnehmern der AG besonders D. KRAUSE-VILMAR danken wir für die Bereitschaft, ihre Diskussionsbemerkungen für diesen Bericht verwerten zu können. Mit der vorliegenden Abhandlung wird man freilich nur uns belasten dürfen. (Das Papier entstand aus gemeinsamen Diskussionen, für die Endfassung von Teil 1 zeichnet H. E. TENORTH, für Teil 2 W. BREYVOGEL als Autor.)

Geschichte des Erziehungswesens zunehmend die Analyse der Herrschaftsmechanismen und die Frage nach deren tatsächlicher Wirkung in den Mittelpunkt des Interesses rückt, stehen die Untersuchungen über die ‚Gleichschaltung‘ der Lehrerorganisationen noch sehr in den Anfängen (vgl. aber KÜPPERS 1979), und Arbeiten über das Verhalten der Lehrer und ihrer Organisation während des Nationalsozialismus fehlen fast vollständig¹. Für die Endphase der Weimarer Republik und das politische Verhalten der Lehrer in diesem Zeitraum läßt sich indes schon jetzt ein relativ gesichertes Bild zeichnen.

Für die Mehrheit der Lehrer läßt sich festhalten, daß sie gegenüber dem aufziehenden Nationalsozialismus weder einen nachhaltigen Widerstand geleistet haben noch die Verteidigung der Republik für notwendig und wünschenswert hielten. Auch die Mehrheit der Lehrer läßt sich den sozialen Gruppen vorwiegend der bürgerlich-kleinbürgerlichen Schichten zuordnen, die passiv-resignativ-distanziert den Untergang der Republik beobachteten oder, als Teil dieser Mehrheit, aktiv als Nationalsozialisten an der Zerstörung der Republik mitwirkten. Für die Phase nach der ‚Machtübernahme‘ der Nationalsozialisten scheint für die Mehrheit der Lehrer aber auch keine langanhaltende emphatische Zustimmung gegenüber NSDAP, NSLB und der neuen Politik kennzeichnend zu sein, sondern eher die berufspolitische Erneuerung und interessenstrategische Kontinuität alter politischer und berufspolitischer Orientierungs- und Abgrenzungsmechanismen innerhalb der neuen Organisationsformen. – Diese Tendenzaussage für das politische Verhalten der Mehrheit der Lehrer bedarf für die einzelnen Lehrergruppen und für einzelne Regionen der Differenzierung, die das für die Mehrheit gültige Bild zwar nicht revidieren, aber weiter aufhellen kann. Eine solche Differenzierung ist auch notwendig, um der Minderheit der Lehrer Gerechtigkeit widerfahren zu lassen, die nicht nur die faschistische Bewegung in Deutschland frühzeitig kritisierte und bekämpfte, sondern zugleich die demokratischen Errungenschaften von Weimar verteidigte.

Zu nennen sind hier u. a. die gewerkschaftlich orientierten Lehrer, etwa die in der Allgemeinen Freien Lehrgewerkschaft (AFLD) zusammengeschlossenen (ca. 2000) Lehrer, der Bund entschiedener Schulreformer PAUL OESTREICHs oder schulreformerische Gruppen wie der Deutsche Republikanische Lehrerbund (DRLB) und der Bund der freien Schulgesellschaften (vgl. KRAUSE-VILMAR 1978, S. 13 ff.). Diese Lehrer waren nach 1933 der Verfolgung durch die Nationalsozialisten ausgesetzt, wie OESTREICH, sie lösten auch, wie die Mitglieder AFLD, ihre Organisationen selbst auf und entzogen sich dem Zugriff, indem sie in den Untergrund oder in die politische Emigration gingen (vgl. ARBEITSGRUPPE GESCHICHTE DER LEHRERBEWEGUNG 1973, S. 36 ff.; OESTREICH 1947; BOHM 1973; FEIDEL-MERTZ/SCHNORBACH 1977).

Indizien dafür, daß auch innerhalb des Deutschen Lehrervereins (DLV), der größten Volksschullehrerorganisation, die Mitglieder nicht kampflös sich und ihre Organisation in den Nationalsozialismus integrieren lassen wollten, finden sich ebenfalls für die Endphase der Weimarer Republik. Höhepunkt eines argumentativen Richtungskampfes über das einzuschlagende politische Verhalten ist die Vertreterversammlung des DLV in Rostock, 1932. Von Delegierten aus Hamburg, Bremen, Sachsen und dem Rheinland wird in Modifikation eines bewußt vage gehaltenen Antrags des DLV-Vorstands² eine Entschliebung folgenden Wortlauts zur Abstimmung eingebracht: „Der Deutsche Lehrerverein bekennt sich daher zur Idee der Gleichberechtigung und Mündigkeit aller Volksgenossen und wendet sich mit aller Schärfe gegen alle Bestrebungen, die Demokratie durch die Diktatur zu ersetzen. Er

1 Erste Hinweise bei ERGER (1979); A. NATH (Göttingen) hat während der AG über ein vergleichbares laufendes Projekt zu den organisationspolitischen Strategien der Philologen berichtet, auf dessen Ergebnisse sich der Text stützt (s. dazu A. NATH: Der Studienassessor im Dritten Reich. In: Z. f. Päd. 27 [1981], S. 281–306). Von W. FEITEN (Aachen) ist eine Studie zur Organisationsstruktur des NSLB angekündigt, die J. ERGER in der AG in ersten Ergebnissen während des Kongresses in Göttingen resümiert hat.

2 Der ursprüngliche Antragstext bei BOLLING (1979, S. 214 f.).

bekannt sich erneut zur Grundidee der Reichsverfassung: Das Deutsche Reich ist eine Republik, die Staatsgewalt geht vom Volke aus“ (BÖLLING 1978, S. 215). Die Mehrheit der Delegierten lehnt aber diesen Antragstext mit Hinweis auf die politische Neutralität des DLV und in der Hoffnung, den Bestand der Organisation durch Neutralisierung stärken und retten zu können, entschieden ab.

Kritik des Nationalsozialismus, freilich ohne damit die Verteidigung der Republik zu verbinden, findet sich auch innerhalb der katholischen Lehrerschaft (vgl. KÜPPERS 1975; MLEINEK 1948). Das Verhältnis der katholischen Lehrer zum Parteienstaat, zu Pluralismus und Demokratie war schon „immer etwas kühl“ (KÜPPERS 1975, S. 84). Spätestens nach dem Scheitern der zentralbeteiligten Regierung BRÜNING, der sich der Katholische Lehrer- wie Lehrerinnenverband besonders verbunden fühlt – auch in der Verteidigung der Besoldungskürzungen gegen die Kritik der anderen Lehrerverbände (KÜPPERS 1975, S. 65) – befinden sich die katholischen Lehrer „auf dem Weg nach rechts“ (S. 88). Sie sehen einen in der Tradition der katholischen Soziallehre fundierten Ständestaat als „Alternative“ (S. 85) zur Demokratie. „Nationalrevolutionäre Euphorie“ (S. 91) kennzeichnet das Verhalten der katholischen Lehrer nach dem März 1933, und das Reichskonkordat läßt vollends die konservativ-konfessionellen Reserven zurücktreten – wie im gesamten Katholizismus (vgl. MORSEY 1960; MORSEY 1969).

Damit zeigen dann auch die katholischen Lehrer wie die Philologen (HAMBURGER 1974, 1977; LAUBACH 1977; FURCK 1966), die Mehrheit der Volksschullehrer oder der Sonderschullehrer (BLEIDICK 1973, S. 827) das für die Endphase der Weimarer Republik typische angepaßte, republikfeindliche, konservativ-blinde Verhalten, das in der Formel vom „Versagen“ der Lehrerschaft angesichts des Nationalsozialismus festgehalten ist. Zu ergänzen ist schließlich, daß noch in höherem Maß als die im Amt befindlichen Lehrer die Junglehrer aller Organisationen sich bereits vor 1933 nicht nur dem Nationalsozialismus *ideologisch*, sondern auch *organisatorisch* annähern (KÜPPERS 1975, S. 127f.; BREYVOGEL 1979, S. 190ff.; BÖLLING 1978, S. 206f.). Nachgewiesen ist auch, daß vor 1933 bereits Lehrer in Verwaltungs- und Aufsichtsfunktionen im NSLB stärker vertreten waren als einfache ‚Klassenlehrer‘ (BREYVOGEL 1979, S. 200). Nennenswertes Widerstandspotential läßt sich demnach für die Mehrheit der Lehrerschaft nicht konstatieren. Berücksichtigt man indes, daß sich noch 1926 aufgrund einer (methodisch allerdings nicht ganz unproblematischen) Befragung innerhalb der Volksschullehrerschaft Preußens ca. 18% der Lehrer als politisch ‚Links‘, 27% als ‚Links bis Mitte-Links‘ und 39% als zugehörig zur ‚Mitte‘ – parallel zu den politischen Parteien – selbst einschätzen (vgl. BÖLLING 1978, S. 193f.), dann zeigt sich besonders dringlich die Frage nach den Gründen, die das politische Verhalten der Lehrer nach 1930 bestimmten.

1.2. Erklärungsprobleme: Gründe der ‚Faschisierung‘ der Lehrerschaft

Mit dem ‚Erklärungsproblem‘ wird hier zunächst die Frage nach denjenigen Faktoren bezeichnet, die das geschilderte Verhalten der organisierten Lehrerschaft präformiert haben und im situativen Kontext nach 1930 haben wirksam werden lassen, ferner das methodisch-begriffliche Problem, ob sich mit diesen Verhaltensweisen ein Prozeß der ‚Faschisierung‘ bezeichnen läßt, und schließlich die Frage, ob darin ein ‚Versagen der Lehrerschaft‘ gesehen werden kann.

(1) Innerhalb der bisher vorliegenden Untersuchungen lassen sich für Genese und Aktualisierung des politischen Verhaltens der Lehrer selten explizite Erklärungsversuche finden (BREYVOGEL 1979, S. 1 ff.). Die Gründe für die politischen Optionen der Lehrer sind häufig nicht explizit theoretisch, sondern implizit in den Darstellungszusammenhang eingebaut. Die folgenden Ausführungen sind Reinterpretationen der vorliegenden Arbeiten und insofern auch unter dem Vorbehalt zu lesen, daß die so interpretierten Autoren in einer systematischen Diskussion ihre eigenen Argumente auch anders akzentuieren könnten. Trotz dieser Schwierigkeiten nachträglicher Deutung scheinen die folgenden zusammenfassenden Bemerkungen gerechtfertigt: In der vorliegenden Literatur besteht ein fast durchgängiger Konsens über die *situativen Bedingungen*, die nach 1930 die Hinwendung der Lehrer zum Nationalsozialismus bzw. ihren fehlenden Widerstand

verstehbar (wenn auch nicht entschuldbar) erscheinen lassen. Im Rekurs auf die sozioökonomische Lage der Lehrer einerseits, in den Prämissen der Organisationspolitik andererseits scheint uns dieser Konsens systematisch beschreibbar.

Für die spezifischen Probleme, die sich für die Lehrer aus den Bedingungen ihrer sozioökonomischen Lage ergeben haben, stehen u. a. die Hinweise auf die Plazierung der Lehrer innerhalb der von realen Deklassierungsgängsten bedrohten und in ihrer politischen Identität in der Krise der Republik erschütterten Mittelschichten, für die Lehrer im speziellen der Hinweis auf die infolge der Finanzkrise des Staates beschlossenen und durchgeführten Maßnahmen: Gehaltskürzungen, frühzeitige Pensionierung, Stellenabbau, fehlende Anstellungschancen für die Junglehrer, Erhöhung von Klassenfrequenzen und andere Verschlechterungen am Arbeitsplatz, schließlich die ‚Politisierung‘ der Schule (vgl. u. a. BREYVOGEL 1979, S. 183 ff.; BÖLLING 1978, S. 196 ff.; ERGER 1976, S. 234 f.; KÜPPERS 1975, S. 53 ff.).

Für den letzten Aspekt – die ‚Politisierung‘ der Schule und ihre Folgeprobleme – darf der Konsens freilich nicht überzeichnet werden. ERGER (1976) etwa verwendet dieses Argument so, daß ihm jede politische Einflußnahme auf die Schule – unabhängig von der sie tragenden gesellschaftlichen Gruppe oder Instanz und unabhängig von dem sich darin ausdrückenden Problem – als dem Lehrer nicht zumutbare Störung der Arbeit erscheint, von der aus dann Distanzierung von Staat und Parteien verständlich erscheinen. Bei anderen Autoren (z. B. BREYVOGEL 1979, S. 129) wird dagegen darauf aufmerksam gemacht, daß zwischen dem Beginn der nationalsozialistischen Usurpation des Bildungsbereichs – etwa in Thüringen – und den preußischen Versuchen, die Schule für die Demokratie zu bewahren, eine qualitative Differenz besteht, die zumindest auch die zeitgenössischen, demokratisch gesinnten Lehrer wahrgenommen haben und die daher der Historiograph nicht verwischen darf. Aus dieser Perspektive heraus wird dann nicht nur das Handeln der Lehrer deskriptiv erfaßt, sondern auch der ideologiekritischen Analyse zugänglich. Die Schwierigkeiten von Ideologiekritik zeigen sich bei den organisationsgeschichtlichen Erklärungsversuchen. Auch hier gibt es einen Konsens insofern, als man übereinstimmend die organisationspolitischen Prämissen der traditionellen Lehrervereine für die politische Anpassung der Lehrer verantwortlich macht. Die Maxime, primär den Bestand des Verbands zu sichern, die allgemeinen politisch-gesellschaftlichen Bedingungen aus dieser Prämisse heraus zu sehen, gilt dann als Hebel, der den Nationalsozialisten das Geschäft erleichterte (für den DLV exemplarisch: BÖLLING 1978, S. 209 ff.; BREYVOGEL 1979, S. 130 ff.; KÜPPERS 1975, S. 73 f.). Für eine ideologiekritische Interpretation ist diese Orientierung am eigenen Verband und die damit implizierte Abgrenzungsstrategie von anderen, besonders den antifaschistischen Aktionen anderer Organisationen zusätzlich ein bedeutsames Thema der Analyse. Die Distanz auch der demokratisch orientierten Gruppen der Lehrer gegenüber der KPD der Weimarer Republik und den Organisationen in ihrem Umfeld, die „Abgrenzungshysterie“ (KRAUSE-VILMAR 1978, S. 20) etwa sozialdemokratischer Lehrer in der AFLD erscheint dann als historischer ‚Fehler‘, der eine „Aktionseinheit“ (S. 20) der Demokraten und damit bestehende Möglichkeiten des Widerstands verhindert. Hier stützt sich die ideologiekritische Argumentation freilich auf die historisch sehr problematische Annahme, daß solche „in antikommunistischer Stoßrichtung“ (S. 24) unternommene Abgrenzung trotz der ‚Sozialfaschismus‘-These der KPD für sozialdemokratische Lehrer allein von der Führung der SPD durchgesetzt werden mußte (S. 24). (3) Zusätzlich wird in diesen ideologiekritischen Überlegungen selbst deutlich, wie weit auch bei den ‚linken‘ Lehrergruppen die Vorstellung verbreitet war, Schul- und Bildungspolitik jenseits von Parteipolitik treiben zu können (vgl. BÖHM 1973 für PAUL OESTREICH).

Während einerseits die Frage nach den Möglichkeiten und Chancen einer ‚Aktionseinheit‘ der demokratischen Kräfte am Ende der Weimarer Republik in speziellen Untersuchungen zur Lehrerorganisationsgeschichte nicht allein zu entscheiden ist (vgl. dafür u. a. schon die innermarxistische Diskussion: BAHNE 1976; GRUPPE ARBEITERPOLITIK 1973;

3 KRAUSE-VILMAR (1978, S. 21) spricht von dem „unzutreffenden und verhängnisvollen Vorwurf des ‚Sozialfaschismus‘“.

DAHMER [TROTZKI] 1971; LACLAU 1977; PRIESTER 1979; PEUKERT 1980), läßt sich für die Genese des spezifischen Verständnisses von Schule, Bildungspolitik und Lehrerfunktion mehr gewinnen, wenn man die *Genese der* situativ wirksam gewordenen *Dispositionen* untersucht. In den Annahmen über die dabei bedeutsamen Zeithorizonte und Determinanten für die unterschiedlichen Lehrergruppen gibt es dabei erhebliche Differenzen in den Untersuchungen.

Tendenziell findet sich eine Erklärung aus den Ereignissen der letzten Jahre der Weimarer Republik bei ERGER und KÜPPERS. „Zweifel an der Funktionsfähigkeit und Gerechtigkeit des Staates bzw. seiner Maßnahmen“ (ERGER 1976, S. 241) werden für diese Interpretation erst dann Anlaß für Absetzungsbewegungen vom Staat, als eine „Überforderungen ihrer Verantwortungs- und Opferbereitschaft durch die überspannten finanziellen und personellen Einsparungsmaßnahmen“ (ebd., S. 259) eintritt (ähnlich KÜPPERS 1975, S. 83). Dabei wird aber mit der problematischen Annahme gearbeitet, daß die Lehrer erst in der Endphase der Weimarer Republik „mehr und mehr aus ihrer bisher [!] geübten standespolitischen Zurückhaltung heraus [treten]“ und sich erst da in die „Front der Interessenverbände“ (ERGER 1976, S. 242) einreihen. Für die Philologen wie die Volksschullehrer dürfte das bei einem Blick auf die Verbandspolitik vor 1914 kaum zu erhärten sein⁴, so wenig wie die Annahme eines ungebrochenen demokratischen Potentials der Volksschullehrerschaft vor 1914.

Deren „Weg in die Anpassung“ (MEYER 1976) ist inzwischen deutlich erkennbar auch schon für den Zeitraum vor 1914. Bei der Erklärung der politischen Verhaltensweisen der Volksschullehrer nach 1930 darf man deshalb einerseits unterstellen, daß sie bereits 1914 „ihre ursprünglichen demokratischen Traditionen ... längst über Bord geworfen haben“ (STÖHR 1978, S. 200) und überhaupt auch kein Berufsstand sind, der „per se demokratisch gesonnen wäre“ (S. 208). Gründe für diese Wandlung in der politischen Orientierung der Volksschullehrer wird man andererseits in den disziplinierenden Maßnahmen der staatlichen Politik (MEYER 1976), auch in der Politik der Leitung des DLV und in den statusinteressierten Erwartungen der Mitglieder zu suchen haben (TENORTH 1980). Auch vor 1914 mußten freilich solche Orientierungen immer gegen Minderheiten in der Lehrerschaft erst durchgesetzt werden, die an einem alternativen Verständnis der Berufsrolle des Lehrers festgehalten hatten (vgl. z.B. WILKENDING 1980). Nach 1918 wird die Chance einer nicht mehr bildungspolitisch neutralen, sondern offensiv demokratischen, dann auch gewerkschaftlichen Organisation der Lehrerschaft neu gesehen. In der Weimarer Republik wirken freilich relativ früh innerorganisatorische Mechanismen (TRUBE 1977; HOFFMANN 1977; BÖLLING 1978, S. 99ff.) und der Verlauf der staatlichen Bildungspolitik wie die Enttäuschung von Reformhoffnungen (STÖHR 1978, S. 208; KRAUSE-VILMAR 1978, S. 12) dahingehend zusammen, daß sich die standespolitische Orientierung innerhalb der Volksschullehrer als stärker erweist, deren Prämissen sich dann – vermeintlich – auch noch unter einer nationalsozialistischen Herrschaft sichern und weiter verwirklichen lassen.

Für die Historiker der Lehrerorganisationen erscheint die Bedeutung solcher in langen Zeiträumen erworbenen Orientierungsmuster für die Erklärung des Verhaltens der Lehrer an höheren Schulen schon seit langem gesichert (vgl. HAMBURGER 1974;

4 Nach Daten bei F. MEYER (1976) und aufgrund von Ergebnissen des Projekts ‚Lehrerverbände und Professionalisierung‘ (H.E. TENORTH / S. F. MÜLLER u.a.) scheint mir das ziemlich unbestreitbar.

LAUBACH 1977). Privilegiensicherung erscheint so als plausible Erklärung für das Verhalten nach 1930, und resigniert-nüchtern kommentiert KRAUSE-VILMAR (1978, S. 9), daß von den Philologen für die Verteidigung der Republik „nur wenig zu erwarten“ war. Gegen die Einwände der heutigen Repräsentanten der Philologen-Vereine wird das durch die weitere Strategie der Philologen nach 1933 bestätigt: Der Philologenverband weigert sich zwar, dem als Einheitsverband konzipierten NSLB beizutreten, aber nicht, weil dieser nationalsozialistisch, sondern weil er zu ‚egalitär‘ orientiert war und die Lehrer aller Schularten umfassen sollte⁵.

Aus der Kritik des exemplarischen Standesvereins, als der der Philologenverband interpretiert wird, leiten manche Autoren die These ab, eine ‚gewerkschaftliche‘ Organisation sei für die Wahrung legitimationsfähiger pädagogischer Interessen generell und auch für die Widerstandsfähigkeit gegen den Nationalsozialismus speziell die notwendige Konsequenz und Lehre der Geschichte (STÖHR 1979; KRAUSE-VILMAR 1978; BREYVOGEL 1979; BÖLLING 1978). Auch das ist angesichts der Geschichte der Lehrerorganisationen nach 1930 und der Gewerkschaftsbewegung am Ende der Weimarer Republik insgesamt keine ganz unproblematische These (vgl. ERDMANN 1980, S. 114; MOMMSEN 1975). Sie wird erst dann plausibler, wenn nicht die Unterschiede „formalorganisatorisch“ (KRAUSE-VILMAR 1978, S. 20) zwischen ‚Verein‘ und ‚Gewerkschaft‘ in den Mittelpunkt des Vergleichs gerückt werden, sondern politische Optionen, ideologische Orientierungen und bestimmte Kampfformen, von denen her sich dann auch ‚Gewerkschaften‘ noch sehr wohl unterscheiden lassen. Für die Beurteilung der Lehrerpolitik nach 1930 gehört anscheinend zu den weiteren als nur ‚formalorganisatorischen‘ Unterscheidungskriterien auch das Verhältnis zur Formel von der „Einheit in der Aktion der Arbeiterparteien“ (ebd., S. 2) deren Problematik schon angedeutet wurde.

Zusätzlich zu bildungspolitischen und organisationsgeschichtlichen Erklärungen und zu den Hinweisen auf die Verschlechterung der sozioökonomischen Lage der Lehrer wird man schließlich für deren spezifische Problematik auch nach dem Beitrag fragen müssen, den ihre Berufswissenschaften für die Erkenntnis der Probleme eingebracht haben. Für GAMM (1972, S. 40) z. B. steht fest, daß die „Kathederpädagogik“ „mitverhindert [hat], daß die Pädagogen der Weimarer Republik für ihre Alltagsarbeit Instrumente zur Analyse der sie bestimmenden gesellschaftlichen Wirklichkeit empfangen.“ Das Versagen der Pädagogikprofessoren“ – und hier meint er die gesamte ‚bürgerliche‘ Erziehungswissenschaft der Weimarer Republik – hatte „entscheidenden Anteil ... an der Präformation faschistischer (= nationalistischer) Erziehungsstrukturen“ und „auch noch der Übergang vom abgeschirmten zum offenen Faschismus ist dadurch unterstützt worden“ (S. 41).

Eine solche kritische Einschätzung der Pädagogik ist seit den Auseinandersetzungen mit der lebensphilosophischen Tradition zwar geläufig, nach jüngeren Untersuchungen zu DILTHEY wie zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik ist aber auch die Problematik solcher Deutungen deutlicher bewußt geworden. Man hat sicherlich genauer zu trennen zwischen den theoretischen Implikaten geisteswissenschaftlicher Pädagogik und ihrer politisch-pädagogischen Funktion, Wirkung und Mediatisierung, auch zwischen den Ausbildungszielen und Möglichkeiten der Pädagogischen Akademien und den weiteren Bedingungen, die das politische Verhalten der Lehrer bestimmten. Nicht alle konservative Rhetorik läßt sich dann mit dem Nationalsozialismus identisch setzen⁶, aber es ist auch nicht zu übersehen, daß theoretisch wie personell innerhalb der Erziehungswissenschaft das

5 Vgl. Fußn. 1, besonders das Vorhaben von A. NATH (s.a. KÜPPERS 1979).

6 K.-Ch. LINGELBACH hat in der AG am Beispiel von A. REICHWEIN, der der Nähe zum Nationalsozialismus unverdächtig ist, die Verbreitung des national-völkischen Vokabulars belegt und damit zugleich die Risiken verdeutlicht, mit denen sich nur sprachkritische Arbeiten belasten.

Potential zur Verteidigung der Republik und zum Widerstand gegen den Nationalsozialismus nicht sonderlich stark ausgeprägt war. E. KRIECK ist in seiner Apologie nationalsozialistischer Doktrin theoretisch und in den organisationspolitischen Konsequenzen für die Volksschullehrer (LENHART 1976, S. 30 ff.) zusammen mit P. HÖRDT, sicherlich nicht Repräsentant der gesamten Erziehungswissenschaft⁷, aber die Verteidigung von KRIECK gegen eine Disziplinarmaßnahme, die der preußische Kultusminister GRIMME wegen nationalsozialistischer Äußerungen 1931 verfügte, ist auch kein Indiz für ein primär demokratisch orientiertes politisches Verhalten der Hochschullehrer der Pädagogik (WEBER 1979, S. 258 ff.). Anders als bei sozialistischen und demokratischen Erziehungswissenschaftlern außerhalb der Universitäten zeigen die Universitätspädagogen in ihrer Mehrheit weder entschiedenen Widerstand noch die Form der kritischen theoretischen Auseinandersetzung, die man etwa für Th. LITT konstatieren kann (vgl. KLAFFI 1967; als Überblick WEBER 1979).

(2) Die These vom ‚Versagen‘ der Lehrer angesichts des Nationalsozialismus schließt deshalb die These vom ‚Versagen‘ der Hochschullehrer und der Erziehungswissenschaft ein. Gegen den gelegentlich anzutreffenden Einwand, ein solches Verdikt stehe dem gegenwärtigen Historiker nicht zu, wird man den Begriff des ‚Versagens‘ freilich erläutern müssen.

In historiographischer Hinsicht hat der Begriff zunächst einen empirischen Sinn. Er hält als Ergebnis der Untersuchungen über das politische Verhalten der Lehrer fest, daß sie – anders als die gewerkschaftlich organisierten Lehrer und die demokratisch orientierten Erziehungswissenschaftler – die erkennbaren Tendenzen nationalsozialistischer Ideologie und (in Thüringen schon vor 1933 beobachtbar) Bildungspolitik verharmlost, ignoriert und umgedeutet haben! Der Begriff hält auch in einem empirischen Sinne – für die Volksschullehrer – fest, daß sie die programmatisch beanspruchte demokratische Tradition in Zeiten von Krisen der eigenen Standes- und Organisationsinteressen opfern, den Begriff von Volksbildung in einem nationalen, völkischen Sinne umdeuten und – gegen ihre eigene Erfahrung – an der unpolitischen Illusion der Neutralität von Schule, Bildungswesen und Lehrerhandeln festhalten. Insofern ist die Geschichte der Lehrer vor 1933 ein Lehrstück für die professionstheoretische These, daß Professionalisierung von Lehrertätigkeit zu einer Vernachlässigung der öffentlichen, legitimationsfähigen Interessen am Bildungssystem führt. Diese Untersuchungen legen schließlich die Vermutung nahe, daß demokratische Orientierung und eine realistische Analyse der gesellschaftlichen Funktion der Schule durch Organisationstraditionen verschüttet, durch materielle Interessen beeinträchtigt und durch spezifische Ausformungen der Berufswissenschaft verhindert werden kann. Weil diese Bedingungen für das Versagen der Lehrerschaft aber keine naturgesetzlichen, unausweichlichen, alternative Erkenntnis und alternatives politisches Handeln ausschließende Bedingungen sind, deshalb braucht sich der Historiker auch nicht zu scheuen, an Alternativen zu erinnern und deren Vernachlässigung auch wertend zu beschreiben. Die Berufung auf das methodische Postulat der ‚Werturteilsfreiheit‘ auch historischer Untersuchungen kann nicht mehr fordern als die klare Unterscheidung der empirischen und der wertenden Aussagen. Die Geschichte der Lehrer vor 1933 wird schließlich auch ihren Erkenntniswert verlieren, wenn sie im einführenden Verstehen das Verhalten der Mehrheit der Lehrer dadurch faktisch entschuldigt, daß sie sich hinter methodischen Einwänden versteckt und sich nicht traut, Versagen auch Versagen zu nennen.

7 Die Untersuchung von G. MÜLLER (1978) versucht KRIECK entschieden vom Nationalsozialismus zu distanzieren, ohne intensiv genug auch die Zurechenbarkeit (vielleicht) nicht intendierter Wirkungen auf die Theorie zu diskutieren (vgl. die Rezension von G. MILLER in Z. f. Päd. 25 [1979], S. 154–158).

Für die weiteren Untersuchungen über die Lehrerorganisationsgeschichte sind damit aber noch Fragen offen geblieben. Sie betreffen einerseits die Frage, ob die These vom Versagen die weitergehende These von der ‚Faschisierung‘ der Lehrerschaft einschließt, andererseits die Frage, welche methodischen Instrumente zur Verfügung stehen, gegen die Selbstdeutungen der Akteure die gesellschaftliche Bedeutung ihres Verhaltens objektiv zu erkennen. Diese beiden Probleme werden im folgenden in einer Diskussion zweier Arbeiten behandelt. Neben dem Hinweis auf noch ausstehende Arbeiten zur Geschichte der Lehrerschaft während des Nationalsozialismus sollen damit auch weitere Forschungsdesiderate benannt werden.

2. ‚Faschisierung‘ der Lehrerschaft?

„Der Hauptfeind, der strategische Gegner ist nicht zuletzt der Faschismus ... Und nicht nur der historische Faschismus, der Faschismus Hitlers und Mussolinis – der fähig war, den Wunsch der Massen so wirksam zu mobilisieren und in seinen Dienst zu stellen –, sondern auch der Faschismus in uns allen, in unseren Köpfen und in unserem alltäglichen Verhalten, der Faschismus, der uns die Macht lieben läßt, der uns genau das begehren läßt, was uns beherrscht und ausbeutet.“ (MICHEL FOUCAULT: Vorwort zum Anti-Ödipus“ [1977])

Eine Antwort auf die Frage, ob der fehlende Widerstand gegen den Faschismus zugleich erlaubt, von der ‚Faschisierung‘ der Mehrheit der Lehrer zu sprechen, ist ohne eine Klärung der Zurechnungskriterien für ‚Faschisierung‘ nicht möglich. Weitgehender Konsens besteht heute darüber, daß Mitgliedschaft und Eintritt in den Nationalsozialistischen Lehrerbund (NSLB) keine ausreichenden Kriterien sein können. Es ist gesichert, daß neben der offenen Androhung von Gewalt auch die kollektive Überführung einzelner Unterabteilungen der Lehrerorganisationen die Regel war. Daher muß nochmals auf das zweite, wesentlich schärfere Kriterium der NSDAP-Mitgliedschaft hingewiesen werden. Denn sicher ist, daß NSDAP-Eintritte freiwillig erfolgten. Sie dokumentieren daher mit mehr Aussagekraft die innere Übereinstimmung von ca. 25–30% der Lehrer im Jahre 1933 mit dem Nationalsozialismus (zur Analyse der NSDAP-Beiträge vgl. BREYVOGEL 1977, S. 333–336; MORELL 1977, S. 1–58). Da aber dieser Prozeß der inneren Annäherung und Übereinstimmung sich mit organisationsbezogenen Zurechnungsverfahren nicht erfassen läßt, spitzt sich die Problematik zu: Es ist notwendig, im historischen Material mit Hilfe von qualitativ-hermeneutischen und ideologiekritischen Verfahren den heimlichen, in den Wirklichkeitsdeutungen und Handlungsperspektiven verschlüsselten Prozeß der inneren Faschisierung zu bestimmen. – Zur Auseinandersetzung mit den bisherigen Erklärungsmustern der Faschisierung von Teilen der Lehrer soll beispielhaft auf die Arbeiten zu den katholischen Lehrerorganisationen von KÜPPERS (1975) und ERGER (1976) eingegangen werden.

KÜPPERS’ Arbeit (1975) ist eine umfassende recherchierte und sehr detaillierte Untersuchung über die Konflikte zwischen katholischer Lehrerschaft und Nationalsozialismus mit einer teilweise schonungslosen Kritik der konfessionellen Gebundenheit der Lehrer und ihrer Eingliederung in die Politik der Zentrumspartei und des Vatikan (vgl. z. B. KÜPPERS S. 94, 97 f.). Andererseits signalisiert bereits der Titel eine (unausgesprochene) Anlehnung an die Totalitarismus-Theorie mit dem spezifischen Verständnis des Nationalsozialismus als HITLER-Diktatur. Da zugleich eine sozialwissenschaftliche Begriffserklärung ausbleibt, schlägt diese Anlehnung in vielen Interpretationen durch, so, wenn von den „neuen Machthabern“, einem „diktatorischen Herrschaftssystem“ oder dem „diktatorisch geführten Staat“ die Rede ist. Damit soll nicht gesagt sein, daß die totalitarismustheoretische Interpretation der Vorgänge vollkommen falsch ist. Es soll nur daran erinnert werden, daß ihre Verkürzungen, wie die Überbetonung HITLERS, die Sichtweise der NSDAP als einheitlichen Block, die „Machtergreifung durch Manipulation und Terror“, in der sozialwissenschaftlichen Diskussion der siebziger Jahre bereits hinreichend erörtert worden sind (NOLTE 1963; MASON 1966, 1968; SAAGE 1970; KÜHNL 1970; HENNIG 1973, 1975). Der fehlende Rekurs auf die faschismustheoreti-

sche Diskussion bewirkt, daß KÜPPERS die Frage nach den Voraussetzungen der Massenbasis des Faschismus, zu der Teile der Lehrer zweifelsfrei gehören, nur verkürzt, mit Hilfe organisationspolitischer Zurechnungsverfahren und in Form des vereinfachten Block- und Lagerdenkens, angehen kann. Besonders deutlich wird dies bei der Beurteilung des Verhaltens der pronationalsozialistischen KLV-Mitglieder, die als „Kollaborateure im Lager der katholischen Lehrerschaft“ bezeichnet werden: „Prominenteste Vertreter dieser zur Kollaboration bereiten Mitglieder aus dem eigenen Lager war im rheinischen Raum der spätere NSLB-Gauobmann des Bezirks Aachen-Köln, SCHOTT, und im westfälischen Bezirk der unter Mißachtung vorgeschriebener Laufbahnrichtlinien zum Schulrat avancierte PAUL EICKELMANN“ (KÜPPERS 1975, S. 127). Damit bleibt KÜPPERS auf der Stufe der moralischen Verurteilung stehen, wie sie vielleicht für den aufgeklärten Zeitgenossen gelten konnte. Der Begriff des „Kollaborateurs“ oder des „Lagers“ bedingt andererseits, daß die NSDAP und die Nationalsozialisten als das vollkommene Andere erscheinen, eine Verbindung darf es nicht geben! Daß dieses schematische Blockdenken (das katholische „reine“ Lager steht gegen das feindliche Lager mit NSDAP und HITLER (als Kern) der Wirklichkeit nicht gerecht wird, belegen die von KÜPPERS selbst zusammengestellten Hinweise, so die NSLB-Eintrittszahlen: Denn dem hinhaltend taktierenden Vorstand fehlten bereits im August 1933 die Mitglieder. Noch wichtiger sind aber Hinweise wie die auf die Massenkundgebungen der Lehrer in Dortmund und Köln, wo die Messehallen mit 10000 Plätzen den Ansturm nicht faßten, 2000 Lehrer fanden keinen Einlaß (vgl. S. 122, Anm. 56).

Betrachten wir zusätzlich die Erklärungsmuster, die KÜPPERS im Abschnitt „Hauptmotive für die Annäherung des katholischen Lehrers an den nationalsozialistischen Staat“ entwickelt, dann finden wir vor allem zwei Erklärungen, den Verweis auf die Lehrer als Staatsbeamte und ihre Suche nach Schutz und Sicherheit: „Will man den Gründen nachgehen, warum der katholische Lehrer, wie oben berichtet, sich dennoch formal zum Nationalsozialismus bekannte, dann kristallisiert sich schnell als entscheidendes Motiv die Suche nach Schutz und Sicherheit heraus, d.h. konkret, katholische Lehrerkreise wollten Einfluß behalten, um nachteilige Maßnahmen gegen die konfessionelle Schule, den Lehrerstand und die katholische Jugendbewegung abwehren zu können“ (S. 125).

KÜPPERS bewußte Apologetik zu unterstellen, wäre gewiß falsch. Problematischer ist, daß sich Apologie und Verharmlosung quasi unbemerkt einstellen: So spricht er an mehreren Stellen von den – aus seiner Sicht – nichtigen Gründen der Lehrer zum NSLB-Beitritt: „Nichtigkeiten waren es oft, die katholische Lehrer dazu veranlaßten, sich äußerlich zum Nationalsozialismus zu bekennen, Nichtigkeiten, die allerdings in der Auseinandersetzung des Jahres 1933 in ihrer Tragweite besonders unliebsame Folgen haben konnten“ (S. 124). Als solche Nichtigkeiten werden die Klarstellung der Beitragsfrage – die Lehrer wollten nicht doppelte Beiträge bezahlen – oder die Schikanen eines NS-Hausmeisters erwähnt. Es könnte doch aber in Wahrheit so sein, daß der Prozeß der inneren Faschisierung so weit gediehen war, daß es nur kleinster Anstöße zum Anschluß bedurfte!

So geraten die Interpretationen KÜPPERS unvermerkt in bedenkliche Nähe von Apologien: „Es kann nicht bestritten werden, daß eine starke Mehrheit innerhalb der katholischen Volksschullehrerschaft im Jahre 1933 und auch später dem Nationalsozialismus in ihrer innersten Überzeugung ablehnend gegenüberstand“ (S. 124).

Richtiger erscheint dagegen die Interpretation der sozialen und beruflichen Verunsicherung, kombiniert mit dem Argument der Loyalität des Staatsbeamten: „Anzunehmen ist, daß der überwiegende Teil der katholischen Lehrerschaft den Schritt der Annäherung vollzog, weil sie sich in ihrer beruflichen Existenz neuen, nach Recht und Gesetz nicht kalkulierbaren Zwängen ausgesetzt sah, eine Situation, die vor allem auch unter dem Gesichtspunkt einer noch herrschenden großen Arbeitslosigkeit und eines Überangebots an Lehrkräften einzuschätzen ist“ (S. 124).

Fassen wir zusammen, dann stellt sich, der Verdeutlichung halber überspitzt formuliert, das explizite und implizite Erklärungsmuster KÜPPERS' so dar: Auf der einen Seite ist die im Glauben überzeugte katholische Lehrerschaft, die in ihrem innersten Kern vom

Nationalsozialismus unberührt bleibt, sich lediglich opportunistisch, taktisch, formal an die Forderungen anpaßt. Die wirklichen Lehrer-Faschisten, die ja nicht zu leugnen sind, sind die verachteten „Kollaborateure“, denen schon der gesamte Schmutz des feindlichen Lagers anhängt. Dieses offenbar aus totalismustheoretischen Konzepten übernommene Denkschema vermag gerade den entscheidenden Prozeß der inneren Faschisierung der Lehrer nicht zu erfassen. Fragen, wie sich der Faschismus in den Denk- und Handlungsformen der Subjekte vorbereitet, welchen Ausdruck er findet und was er eigentlich ist, werden weder gestellt noch beantwortet. Denn letzteres hätte eine zumindest sozialwissenschaftliche Klärung des Faschismusbegriffs zur Voraussetzung. Daß dies nicht erfolgt, ist um so bedauerlicher, als KÜPPERS einer der wenigen Autoren ist, die den Kontext der realen Erfahrung der Lehrer (Schulpolitik in der Krise, Notverordnungen u. a.) darstellen. Allerdings stehen diese Darstellungen aufgrund der ungeklärten faschismustheoretischen Voraussetzungen additiv nebeneinander, sie sind nicht Kontext der qualitativ-hermeneutischen und ideologiekritischen Interpretationen der zeitgenössischen Deutungsmuster der Lehrer.

Ziehen wir zusätzlich die Erklärung ERGERS (1976) heran, dann ist festzustellen, daß sie in weiten Partien mit KÜPPERS übereinstimmen. Auch ERGER wendet sich der „Frage nach den Veränderungen der Volksschullehrer in ihrem Verhältnis gegenüber der bestehenden staatlichen und gesellschaftlichen Ordnung“ zu. Allerdings setzt er bereits ein für alle Volksschullehrer geltendes konservatives Staatsverständnis voraus: „Eine grundlegende Gemeinsamkeit, die für alle Beamtenverbände galt, war zunächst das hohe Maß an Pflichtbewußtsein, Loyalität und Verantwortung, ein Ethos, das im Selbstverständnis dieser Berufsschicht traditionell lebendig war und auch durch den Übergang vom Kaiserreich zur Republik fast keine Einbußen erlitten hatte“ (S. 246).

Relativiert werden muß dieses pauschalisierende Urteil durch den Hinweis auf die Kriegserfahrungen der Lehrer, die eine breite, überwiegend pazifistische, teils sozialistische Bewegung in der Lehrerschaft freigesetzt hatten (vgl. HOFFMANN 1976; STÖHR 1978). Hinzuweisen ist auch auf die im DLV⁸ zwar steckengebliebene, aber dennoch vorhandene Diskussion um ein gewerkschaftliches Selbstverständnis (TRUBE 1977). Mehr als zu relativieren ist die Interpretation allerdings, wo ERGER fortfährt: „Dieses Gefühl einer besonderen Verpflichtung gegenüber Staat und Gesellschaft hatte nicht nur die Wirren im Entstehungsprozeß der Republik in Grenzen gehalten, sondern auch die Schwächen der Parteidemokratie zum Teil ausgleichen können“ (S. 246). Richtig ist, daß die im Amt belassene staatliche Bürokratie nach 1918/19 in konservativ-restaurativem Sinne tätig wurde. Aber meint die Aussage ERGERS auch, daß eine Parteidemokratie immer Schwächen hat? Ist das nicht höchst mißverständlich formuliert?

Ähnlich mißverständlich sind die Interpretationen ERGERS, wo er – über KÜPPERS hinausgehend – die Schulreform in der Weimarer Republik in den Blick nimmt. ERGER sieht in den Reformen und in der Verunsicherung, die dadurch in den Schulen entstanden ist, einen zusätzlichen Erklärungsansatz für die Annäherung der Lehrer an den Nationalsozialismus. Auffallend ist, daß ERGER die zeitgenössischen Deutungen sehr wörtlich nimmt und nicht kritisch hinterfragt. So zitiert er aus Artikeln von 1931/32, daß im Zuge der Reformen der Wunsch nach neuzeitlichem Unterricht „in eine wahre Manie“ ausgeartet sei und die Lehrerschaft „vor lauter Neuheiten kaum noch zur Besinnung gekommen“ sei: „Es war daher kein Zufall, wenn die Stimmen sich in diesen Notjahren häuften, die nach mehr ‚Autorität, Zucht, Leistung, Strenge, Wissen‘ riefen, nach ‚Wiedererschließung alten

8 Unverständlich ist, daß ERGER durch ständig wechselnde und falsche Bezeichnungen für den „Deutschen Lehrerverein“ (DLV) den Leser in Verwirrung bringt. So ist vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerverein“ vom „Allgemeinen Deutschen Lehrerverband“ und vom „Deutschen Lehrerverband“ die Rede, wo schlicht der Deutsche Lehrerverein (DLV), gegründet 1871, gemeint sein muß (vgl. ERGER 1976, S. 234, 244, 248, 255, 257; zur Klarstellungs. BÖLLING 1977, S. 23–37).

pädagogischen Baugrundes, der lange Zeit verschüttet gelegen' habe, mit den Grundworten ‚Staat, Volk, Christentum, Familie, Beruf, Verantwortung, Dienst, Treue, Opfer, Autorität‘“ (S. 249).

Es ist ERGER zuzustimmen, daß sich solche Äußerungen vermehrt in den Lehrerzeitungen finden. Hinzuweisen ist sogar auf die noch schärfere antireformerische Tendenz in der nationalsozialistischen Agitation. Dazu ein Beispiel: Die Lehrplanreformen in Braunschweig werden von KLAGGES, dem nationalsozialistischen Kultusminister, 1932 unter die Stichworte: Atheismus, Pazifismus, Sexualismus gebracht. Zum letzteren führt KLAGGES im Berliner Sportpalast aus (in: Nationalsozialistische Lehrerzeitung, Mai 1932, S. 7f.): „Sie kennen den Juden Freud, den Erfinder der Psychoanalyse. Wenn sie recht hätte, wäre schon der Säugling ein sexueller Wüstling. (Lachen) ... Eine ungeheure Überspannung alles geschlechtlichen Denkens und Empfindens wurde schon in der frühesten Jugend Tatsache. Eine außerordentliche Zerstörung der Leistungen wurde hervorgerufen. Wissen und Können hatten keinerlei Ansehen mehr. An erster Stelle stand geistloses, ödes Geschwätz. Die Ursache dieser Zerstörung waren vor allen Dingen die Bildungspläne, die unter der marxistischen Regierung herausgegeben wurden. In ihnen wurde die kindliche Laune und Willkür zum Bildungsgesetz gemacht. Nicht mehr die Autorität des Lehrers sollte bestimmen, sondern das wechselnde kindliche Interesse sollte den Arbeitsgang festlegen. Dadurch wurde der Lehrer vom Schulmeister zum Schul knecht. Eine ungeheure Herabwürdigung des gesamten Lehrerstandes liegt in dieser außerordentlichen Untergrabung der Autorität.“

Gegen ERGER muß daher eingewandt werden, daß es nicht hinreicht, auf der Stufe der zeitgenössischen Deutungen stehen zu bleiben, sondern daß sie ideologiekritisch zu hinterfragen sind. So ist der Konservatismus von Teilen der Lehrer erst durch das Scheitern (!) der Reformen, nicht durch die Reformen als solche, zu erklären. Die Ablehnung der Reformen dürfte mehr aus einer sozialen Deklassierungsangst resultieren, die im Bild vom Schul knecht faßbar wird, als durch die real praktizierte über Reformen eingeleitete Selbsttätigkeit der Schüler. Entgegentreten ist daher auch ERGERS Versuch, die „tiefere Ursache“ dieser selbstbeachtigenden und antireformerischen Äußerungen zu erklären: „Reformbewegungen haben das Bestreben, die Grenzen des Möglichen auszuschöpfen, selbst auf Kosten des Bewährten, ja des bis dahin Unverzichtbaren. Somit war an dieser ‚Mißtrauenswelle‘, die auf Schule und Lehrerschaft hereinbrach, die Schule nicht unschuldig“ (S. 248). Es drängt sich der Eindruck auf, daß in solchen überzeitlich gültigen Aussagen über Reformbewegungen mehr die Topoi der Anti-Bildungsreformdiskussion der frühen siebziger Jahre eingehen, als daß sie aus der Interpretation des historischen Materials gewonnen wären.

Zuletzt fügt ERGER den bisherigen Erklärungen seine Überlegungen über die „Politisierung der Schule“ hinzu. Angeblich habe die Politisierung der Schule erst in der Staatskrise, mit Schwerpunkt nach dem Sturz BRÜNNINGS begonnen. So wurden die Wirkungen der Krise auch in der „Übertragung der politischen Gegensätze“ auf das Schulleben sichtbar: „Diese zunehmende Politisierung der Schule mit den Verschärfungen der Gegensätze war kein Anzeichen für ein tieferes demokratisches Bewußtsein innerhalb der Gesellschaft, sondern mehr ein Beweis für die Auflösung staatlicher Ordnung“ (S. 250). Hinzuweisen ist auf den nur formalen Politikbegriff, der in diesen Aussagen enthalten ist und sie entwertet. „Politisierung“ der Schule kann nicht unabhängig von den argumentativen Inhalten beurteilt werden. Was als neues, präfaschistisches Element in den Auseinandersetzungen von 1931 an hinzukam, war gerade das Verlassen der argumentativen Auseinandersetzung, die Androhung von Gewalt oder die Dämonisierung des politisch Andersdenkenden. So heißt es in einem Aufruf der Nationalsozialistischen Lehrerzeitung (Juni 1931, S. 1): „Wollte Gott, daß unsere besten deutschen Menschen diese letzte Entscheidung erkennen möchten, erkennen den brutalen, blutdürstigen, bolschewistischen Vernichtungswillen, erkennen das letzte, jüdische Ziel der Weltzerstörung in materialistischer und geistiger Hinsicht – erkennen aber auch die Notwendigkeit der

hundertprozentigen Brutalität des Verteidigungs- und Angriffskampfes im nationalen, rassischen, seelisch-betonen und religiösen Sinne. Alle Mann an Bord! Es geht ums Ganze“ – Die „Auflösung staatlicher Ordnung“ drohte von dieser Seite, nicht aus der „zunehmenden Politisierung der Schule“. Denn als interessenbezogene, argumentative Auseinandersetzung ist „Politisierung“ – im Gegensatz zu ERGER – nicht nur ein Anzeichen demokratischen Bewußtseins, sondern zugleich eine prinzipielle Voraussetzung.

Festzuhalten bleibt, daß die behandelten Erklärungsversuche die Annäherung der Lehrer an den Nationalsozialismus aufgrund fehlender faschismustheoretischer und ideologiekritischer Verfahren nicht überzeugend erklären können. Denn parallel zu der hermeneutisch-qualitativen Interpretation der historischen Dokumente ist zuallererst eine faschismustheoretische Klärung und Begründung der generalisierenden Begriffe notwendig. Zweitens müssen die Deutungen und Interpretationen ideologiekritisch behandelt werden, d. h. an den Prinzipien einer freiheitlich-republikanischen und sozialen Demokratie gemessen und beurteilt werden. Insofern kann eine Erziehungswissenschaft, die im Interesse der Demokratie die Faschisierung der Lehrer verstehen will, nicht neutral bleiben.

Literatur

- ARBEITSGRUPPE GESCHICHTE DER LEHRERBEWEGUNG: Materialien zur Geschichte der politischen Lehrerbewegung I (1789–1933). In: Gesellschaft und Schule 1/1973 (Nachdruck: Offenbach 1973).
- BAHNE, S.: Die KPD und das Ende von Weimar. Das Scheitern einer Politik 1932–1935. Frankfurt/New York 1976.
- BLEIDICK, U.: Die Entwicklung und Differenzierung des Sonderschulwesens von 1898 bis 1973 im Spiegel des Verbandes Deutscher Sonderschulen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 24 (1973), S. 824–845.
- BOHM, W.: Kulturpolitik und Pädagogik PAUL OESTREICHs. Bad Heilbrunn 1973.
- BÖLLING, R.: Volksschullehrer und Politik. Der Deutsche Lehrerverein 1918–1933. Göttingen 1978.
- BREYVOGEL, W.: Volksschullehrer und Faschismus. Skizze zu einer sozialgeschichtlichen Erforschung ihrer sozialen Lage. In: HEINEMANN 1977, S. 317–343.
- BREYVOGEL, W.: Die soziale Lage und das politische Bewußtsein der Volksschullehrer 1927–1933. Eine Studie zur Gewerkschaftsfrage in der Volksschullehrerschaft. (Monographien Pädagogik. Bd. 20.) Königstein/Ts. 1979.
- BREYVOGEL, W./LOHMANN, T.: Schulalltag im Nationalsozialismus. In: PEUKERT, D./REULECKE, J. (Hrsg.): Die Reihen fast geschlossen. Beiträge zur Geschichte des Alltags unter dem Nationalsozialismus. Wuppertal 1981.
- DAHMER, H. (Hrsg.): LEO TROTZKI: Wie wird der Nationalsozialismus geschlagen? Auswahl aus: Schriften über Deutschland, eingeleitet von ERNEST MANDEL. Frankfurt 1971.
- DEUTSCHER LEHRERVEREIN: Verhandlungen der 40. Vertreterversammlung am 17. und 18. Mai 1932 in Rostock (Verhandlungsbericht). Berlin 1932.
- ERDMANN, K. D.: Deutschland unter der Herrschaft des Nationalismus. (Handbuch der deutschen Geschichte. Bd. 20.) München 1980.
- ERGER, J.: Lehrer und Schulpolitik in der Finanz- und Staatskrise der Weimarer Republik 1929–1933. In: ENGELHARDT, U. / SELLIN, V. / STUKE, H. (Hrsg.): Soziale Bewegung und politische Verfassung. WERNER CONZE zum 31. Dezember 1975. Stuttgart 1976, S. 233–259.
- FEIDEL-MERTZ, H. / SCHNORBACH, H.: Pädagogen in der Emigration: „Union des instituteurs allemands émigrés (Verband deutscher Lehreremigranten)“ 1935–1939. In: HEINEMANN 1977, S. 345–366.
- FURCK, C. L.: Das unzeitgemäße Gymnasium. Weinheim 1966.

- GAMM, H.-J.: Das Elend der spätbürgerlichen Pädagogik. München 1972.
- GRUPPE ARBEITERPOLITIK (Hrsg.): Der Faschismus in Deutschland. Analysen der KPD-Opposition aus den Jahren 1928–1933. Frankfurt 1973.
- HAMBURGER, F.: Lehrer zwischen Kaiser und Führer. Der Deutsche Philologenverband in der Weimarer Republik. Eine Untersuchung zur Sozialgeschichte der Lehrerorganisation. Diss. Heidelberg 1974 (als Manuskript veröffentlicht).
- HAMBURGER, F.: Pädagogische und politische Orientierung im Selbstverständnis des Deutschen Philologenverbandes. In: HEINEMANN 1977, S. 263–272.
- HEINEMANN, M. (Hrsg.): Der Lehrer und seine Organisation. Stuttgart 1977.
- HENNIG, E.: Thesen zur deutschen Sozial- und Wirtschaftsgeschichte 1933–1938. Frankfurt 1973.
- HENNIG, E.: Industrie, Aufrüstung, und Kriegsvorbereitung im deutschen Faschismus (1933–1939). Anmerkungen zum Stand „der“ neueren Faschismuskussion. In: Gesellschaft – Beiträge zur Marxschen Theorie. Bd. 5. Hrsg. v. BACKHAUS, H.-G./BAHR, H.-D. et al. Frankfurt 1975.
- HOFFMANN, V.: Lehrer und Gewerkschaft. Die preußische Junglehrerbewegung in den ersten Jahren der Weimarer Republik. Berlin 1976.
- HOFFMANN, V.: Der ‚Rausschmeißerparagraph‘ – Zur Geschichte einer Unvereinbarkeitsklausel im Deutschen Lehrerverein (DLV) der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977, S. 177–189.
- KLAFKI, W.: THEODOR LITTS Stellung zur Weimarer Republik und seine Auseinandersetzung mit dem Nationalsozialismus. In: ROEDER, P. M. (Hrsg.): Pädagogische Analysen und Reflexionen. E. BLOCHMANN zum 75. Geburtstag. Weinheim 1967, S. 199–241.
- KRAUSE-VILMAR, D. (Hrsg.): Lehrerschaft, Republik und Faschismus 1918–1933. Köln 1978.
- KÜHN, R.: Probleme der Interpretation des deutschen Faschismus. In: Das Argument 58 (1970), Heft 4–6, S. 258–279.
- KÜPPERS, H.: Der katholische Lehrerverband in der Übergangszeit von der Weimarer Republik zur Hitler-Diktatur. Zugleich ein Beitrag zur Geschichte des Volksschullehrerstandes. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. Reihe B, Bd. 18.) Mainz 1975.
- KÜPPERS, H.: Zum Gleichschaltungsprozeß der öffentlich organisierten Erziehung in den Jahren 1933/34. Konkurrierende Kräfte und politisches Schicksal der Lehrerverbände. In: HEINEMANN, M. (Hrsg.): Erziehung und Schulung im 3. Reich. Teil 2: Hochschule und Erwachsenenbildung. Stuttgart 1980, S. 232–245.
- LACLAU, E.: Politics and Ideology in Marxist Theory. Capitalism – Fascism – Populism. London 1977.
- LAUBACH, H. C.: Die Politik des Philologenverbandes im Reich und in Preußen während der Weimarer Republik. In: HEINEMANN 1977, S. 249–261.
- LENHART, V.: Geschichte der Lehrerbewegung in Baden 1926–1976. Bühl 1976.
- LINGELBACH, K. CH.: Gibt es eine faschistische Pädagogik? In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 36–43.
- MASON, T.: Der Primat der Politik – Politik und Wirtschaft im Nationalsozialismus. In: Das Argument 41 (1966) Heft 6, S. 473–494.
- MASON, T.: Primat der Industrie? – Eine Erwiderung. In: Das Argument 47 (1968) Heft 3, S. 193–209.
- MEYER, F.: Schule der Untertanen. Hamburg 1976.
- MLEINEK, E.: Der Verein katholischer deutscher Lehrerinnen im Kampf gegen den Nationalsozialismus. Berlin 1948.
- MOMMSEN, H.: Die deutschen Gewerkschaften zwischen Anpassung und Widerstand 1930–1944. In: VETTER, H. O. (Hrsg.): Vom Sozialistengesetz zur Mitbestimmung. Düsseldorf 1975.
- MORELL, R.: Organisierte Volksschullehrerbewegung vom Ende des Zweiten Weltkriegs bis zur Konstituierung der ‚Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft‘. Ein sozialgeschichtlicher Beitrag zu Geschichte und Ideologie der Volksschullehrerschaft in Deutschland. Diss. Marburg 1977 (als Manuskript veröffentlicht).
- MORSEY, R.: Die Deutsche Zentrumsparterie. In: Das Ende der Parteien 1933. (Veröffentlichung der Kommission für Geschichte des Parlamentarismus und der politischen Parteien.) Düsseldorf 1960.
- MORSEY, R.: Die Protokolle der Reichstagsfraktion und des Fraktionsvorstandes der Deutschen Zentrumsparterie 1926–1933. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte bei der Katholischen Akademie in Bayern. Reihe A, Bd. 9.) Mainz 1969.
- MÜLLER, G.: ERNST KRIECK und die nationalsozialistische Wissenschaftsreform. Weinheim/Basel 1978.
- NOLTE, E.: Der Faschismus in seiner Epoche. Die Action Francaise, der italienische Faschismus, der Nationalsozialismus. München 1963.
- OESTREICH, P.: Aus dem Leben eines politischen Pädagogen. Berlin 1947.

- PEUKERT, D.: Thesen zur Faschismuskussion. In: Spaltung der Arbeiterbewegung und Faschismus. Sozialgeschichte der Weimarer Republik mit Beiträgen von HELMUT DRÜKE, DETLEV PEUKERT und den Sozialistischen Studiengruppen (SOST). Arbeitsmaterialien 3. Hamburg 1980.
- PRIESTER, K.: Faschismus und Massenbewegung. Kritik an OPITZ. In: Das Argument 117 (1979), S. 655–666.
- SAAGE, R.: Bemerkungen zur Faschismusinterpretation ERNST NOLTES. In: Das Argument 58 (1970), Heft 4–6, S. 292–304.
- STÖHR, W.: Lehrer und Arbeiterbewegung. Entstehung und Politik der ersten Gewerkschaftsorganisation der Lehrer in Deutschland 1920–1923. 2 Bde. Marburg 1978.
- STÖHR, W.: Volksschullehrer und Republik. In: Demokratische Erziehung 4 (1978), S. 199–208.
- STÖHR, W.: Der lange Weg vom Standesverband zur Gewerkschaft. In: Demokratische Erziehung 5 (1979), S. 293–303.
- TENORTH, H.-E.: Lehrerverbände und Professionalisierung. Ms. Frankfurt 1980.
- TRUBE, M.: Zur Auseinandersetzung um Gewerkschaft und Streik im Deutschen Lehrerverein (DLV) 1918–1922. In: HEINEMANN 1977, S. 167–176.
- WEBER, B.: Pädagogik und Politik vom Kaiserreich zum Faschismus. Königstein/Ts. 1979.
- WILKENDING, G.: Volksbildung und Pädagogik ‚vom Kinde aus‘. Weinheim 1980.